

A CONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR NAS DISCIPLINAS DE EXPRESSÃO NO ENSINO BÁSICO

Ana Mouraz

Centro de Investigação e Intervenção Educativa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
anamouraz@fpce.up.pt

Resumo

As culturas epistémicas que vão sendo cada vez mais preponderantes no campo de estudos curriculares tendem a dar relevo ao trabalho essencial do currículo centrado na sua apropriação, capaz de explicitar o que devem saber e em que devem tornar-se os sujeitos para poderem cumprir a sua cidadania. O conceito de contextualização curricular operacionaliza a finalidade referida. O presente texto pretende saber se nas escolas o esforço de contextualização curricular está presente nas práticas pedagógicas dos professores e se tal esforço é entendido pelos estudantes como modos de contribuir para aprendizagens mais significativas e bem sucedidas.

O trabalho empírico realizado usou uma amostra ocasional constituída por 12 professores e alunos de 12 turmas de disciplinas das áreas das Expressões (Educação Visual e Educação Musical) do 3.º ciclo do Ensino Básico. Os professores entendem e praticam a contextualização curricular sobretudo de acordo com os referenciais do aluno, dos seus interesses e do local, pese embora os resultados fiquem sempre aquém do planeado. Já os alunos valorizam as aprendizagens realizadas em relação ao seu futuro, e tendem a privilegiar a dimensão vocacional e utilitária em detrimento de uma formação mais geral.

Palavras-chave: Contextualização curricular; Práticas pedagógicas; Representações dos estudantes.

Abstract

In curriculum studies epistemic cultures that have been arising give importance to a curriculum approach centered on its appropriation. This is to say, centered on

explanation on what students must learn and on what they should become in order to achieve their citizenship. Curricular contextualization concept works on such aim. Present text intends to know to what extent curricular contextualization effort is present in teachers' pedagogical practices, as well if this effort is understood by students as a contribute to significant and successful learning.

Empirical data come from an occasional sample of 12 teachers and correspondent classes from artistic subjects of 3rd level of Basic education. Teachers understand and practice curricular contextualization accordingly pupils' interests and local issues. However learning results are far from the desire level. Students give importance to learning as it is related with their future expectations, namely with those that are vocational and utilitarian.

Keywords: Curricular contextualization; Pedagogical practices; Students' representations.

Introdução

As culturas epistémicas que vão sendo cada vez mais preponderantes no campo de estudos curriculares tendem a convergir na inversão da tradição realista do conceito de currículo, entendido como conjunto de conhecimentos agrupados em disciplinas que é estabelecido como o percurso a percorrer por todos os aprendizes. Nessas culturas epistémicas que enquadram os principais debates em torno do conceito de currículo surgem expressões como “conversação aberta” (Applebee, 1996), “construção de subjectividades” (Silva, 2000), “currículo como texto” (Pinar et al, 1998) resignificação curricular”, etc., que, de modos diferenciados, dão relevo ao trabalho essencial do currículo centrado na sua apropriação. A tal processo serve a ideia de *currículo significativo*, no horizonte da qual este texto se inscreve, e que supõe um movimento interativo entre quem aprende, o que aprende e para quê, permitindo que a questão essencial da formação que o currículo permite não seja apenas o que devem saber mas em que devem tornar-se os sujeitos para poderem cumprir a sua cidadania.

Este ideal corresponde, na expressão de G. Biesta (2002), ao conceito de *bildung* e traduz um ideal de relação com o mundo através de um compromisso ativo. De algum modo esta finalidade anda próxima do que pretende a aprendizagem de cariz liberal que Dewey advoga (Biesta, 2009), ao estabelecer para a educação o ideal



de comprometimento nas atividades e na resolução dos problemas comuns.

Estabelecida esta finalidade abrangente para o currículo, interessa centrar o foco da análise no conceito de contextualização curricular (CC) que é nuclear ao presente texto e operacionaliza a finalidade referida.

Enquadra-se a definição de contextualização curricular no cenário maior que é o dos modos de produção do conhecimento científico. Segue-se, neste particular, a posição de Gibbons et al (1994); Nowotny et al (2001), sobre o modo 2 de produção do conhecimento científico que caracteriza a forma atual de produzir ciência. O conceito de contextualização curricular que parece ser vicariante a partir do modo 2 da produção científica refere-se a esse processo de dependência do currículo em relação à sociedade e ao poder económico e político. Todavia e porque esta afirmação serviria para caracterizar todas as abordagens da sociologia do currículo, esclarece-se que o fenómeno da contextualização se refere de uma forma mais explícita ao modo como essa dependência é apropriada pelos professores e trabalhada dentro da sala de aula, num esforço de maior significância e de legitimação dos conhecimentos que são propostos aos alunos.

Glosando o texto de Nowotny et al (2001), sobre a produção científica e adaptando-o à construção curricular, caracteriza-se o que poderia ser, a partir desta linha de análise a contextualização curricular:

“1 – A emergência de sistemas mais abertos de *construção do currículo* e o crescimento da complexidade e incerteza na sociedade são fenómenos ligados e em processo co-evolutivo.

2 – O processo de comunicação inversa – da sociedade para o *trabalho sobre o currículo dentro da sala de aula*, está a transformar o *currículo*.

3 – O processo de contextualização desloca as questões da validade científica de um sentido estritamente lógico para a preocupação de *promover aprendizagens e de veicular* conhecimento socialmente mais *significativos e interventivos*.

4 – As *aprendizagens oriundas das diversas ciências* são transgressivas: quer porque precisam de responder à complexidade e incerteza, porque não respondem apenas a questões estritamente científicas, *quer ainda porque ganham a sua legitimidade na sua capacidade de explicar e fazer compreender fenómenos de outros campos científicos*.”ⁱ (Nowotny, 2001:243-248)

De algum modo essas modificações estão implícitas nas tendências dos processos de mudança que foram recenseados por K. Kärkkäinen (2012) no estudo sobre as políticas e a inovação curricular dos países da OCDE. De facto reconhece-se aí um papel preponderante de outros atores na inovação curricular que antes estavam arredados do processo, bem como mecanismos mais interativos de decisão sobre o que há que ensinar e como.

É possível argumentar que em Portugal a tendência de descentralização da inovação curricular, que enquadra os processos de contextualização curricular, é um processo que se vem escrevendo na lei e inscrevendo nas práticas profissionais dos professores e das escolas desde 1997, aquando do lançamento do assim chamado processo da Gestão Curricular flexível, e que está presente nos documentos legais e nos programas nacionais que orientam as práticas curriculares e estão em vigor. De facto, o Currículo Nacional do Ensino Básico enfatiza como suas competências gerais, entre outras, a de “Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano” e “Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões” (ME, 2001) que o aluno deverá adquirir durante o seu percurso de aprendizagem, e relevam desta ligação básica entre o currículo e a vida, que as práticas de contextualização curricular põem em cima da mesa. Tal como concluem Morgado et al (no prelo), na análise dos diplomas “predominam referências específicas a aspetos que concorrem para a CC, nomeadamente a necessidade de adequar os saberes às características dos alunos e aos contextos de aprendizagem e a importância de recorrer a diferentes abordagens pedagógicas nas aulas”.

Num outro registo, o da participação dos estudantes nesse processo de construção de significância curricular, Leat et al (2012) concluem, num estudo recente, que o envolvimento dos alunos nas reformas curriculares é uma necessidade. O argumento que sustenta esta ideia está na afirmação que a tarefa de aprendizagem é, até um certo ponto, uma tarefa pessoal. Para além disso, o envolvimento dos estudantes constitui, de acordo com aqueles autores, uma exigência para ultrapassar a contradição de alguns sistemas políticos europeus que centram os seus discursos políticos na defesa da aprendizagem ao longo da vida e do aprender a aprender, que parece ser necessária para dar corpo à exigência da Agenda de Lisboa de 2000, mas que produzem práticas políticas centralizadas que pretendem impor o sentido das mudanças educativas (Leat, et al, 2012).



Do exposto emerge então a questão que é a de saber se nas escolas este esforço de contextualização curricular está presente nas práticas pedagógicas dos professores e se tal esforço é entendido pelos estudantes como modos de contribuir para aprendizagens mais significativas e bem sucedidas.

De um modo mais explícito, são objetivos deste texto:

- Conhecer o que os professores entendem por práticas de contextualização curricular, se as promovem e porque o fazem.
- Conhecer os efeitos que essas práticas têm nas aprendizagens dos estudantes.
- Identificar os sentidos das aprendizagens realizadas pelos alunos numa determinada disciplina, do seu ponto de vista.

Metodologia

Este trabalho assenta no conceito mais vasto de contextualização curricular, que deve ser um desígnio de todos quantos trabalham o currículo, porquanto diz respeito aos processos mediante os quais aquele se torna significativo para os aprendentes.

Isto é, tratou-se de saber, por um lado, como é que os professores entendem e praticam a contextualização curricular e, por outro, de saber até que ponto os alunos percebem as disciplinas, e as aprendizagens que elas propiciam, como importantes na construção de competências estruturantes ao desenvolvimento dos sujeitos e significativas no seu currículo escolar.

O trabalho empírico realizado usou uma amostra ocasional constituída por 12 professores e 12 turmas de disciplinas das áreas das Expressões (Educação Visual e Educação Musical) do 3.º ciclo do Ensino Básico. O procedimento foi proposto a 7 escolas associadas ao Observatório da Vida das Escolas (OBVIE) no ano letivo de 2011/2012.

A escolha destas duas áreas disciplinares resulta do historial de procedimentos aplicados em anos anteriores pelo OBVIE que tinha já desenvolvido um estudo semelhante nas disciplinas de Português, Matemática, Ciências Naturais, Física e Química e História. Resulta ainda do facto de estas duas serem disciplinas em que os alunos têm tradicionalmente menos insucesso e de simultaneamente serem aquelas que permitem uma maior liberdade de decisão curricular aos respetivos professores.

Para recolher a informação necessária e pertinente para atingir os objetivos acima identificados construiu-se um guião de auto descrição de práticas curriculares que foi enviado aos professores que se disponibilizaram para tal e um questionário que foi aplicado diretamente aos estudantes das turmas lecionadas por aqueles professores. Em virtude das exigências éticas de consentimento informado e da reserva de identidade, os dados recolhidos não permitem cruzar as respostas dos estudantes com as respostas dos respetivos professores, sendo a disciplina (educação visual ou educação musical) o único polo agregador das respostas e diferenciador no tratamento das mesmas.

Os eixos fundamentais segundo os quais operacionalizámos a prática da contextualização curricular dos professores são quatro (tabela 1), a saber: utilização de materiais autênticos; realização de projetos de intervenção, por recurso a conhecimentos disciplinares; recuperação/exploração dos saberes tradicionais e inclusão do local/ cidade no desenvolvimento do currículo disciplinar.

Tabela 1

Representações e práticas dos professores	
1.1. Sentido do conceito de Contextualização curricular.	1. Representações
1.2. Utilização de materiais autênticos	2. Práticas
1.3. Realização de projetos de intervenção, por recurso a conhecimentos disciplinares.	Usos
1.4. Recuperação /exploração dos saberes tradicionais.	Objetivos,
1.5. Formas de inclusão do local/ cidade no desenvolvimento do currículo disciplinar.	Frequência,
	Resultados obtidos pelos alunos

Para cada um dos eixos referidos, inquirimos os professores acerca do desenvolvimento efetivo, naquela turma em particular, de práticas pedagógicas associadas à categoria, dos objetivos que tais práticas tinham para a sua tarefa de ensino; bem como da origem, organização e resultados por que as mesmas se caracterizaram. Para tratar a importância atribuída aos objetivos utilizámos uma escala graduada de 1 a 5. Para categorizar os restantes itens pedimos um juízo de frequência, variável desde a não ocorrência a sistematicidade do sempre, à exceção



do último item, relativo ao sucesso escolar da medida, cuja variação, qualitativa, ia do insuficiente ao muito bom) Nas duas situações a pontuação atribuída variou entre 0 (não é insuficiente) a 3 (sempre e muito bom).

Os eixos fundamentais segundo os quais organizámos a recolha da informação relativa às representações dos alunos sobre a importância que atribui às aprendizagens desta disciplina desdobraram-se: no desenvolvimento da capacidade de análise de situações do dia-a-dia; na aquisição de métodos de tratamento da informação; na aquisição de métodos de organização do trabalho; no desenvolvimento da capacidade de expressão oral; no desenvolvimento da capacidade de expressão escrita; no desenvolvimento da capacidade de argumentação; no desenvolvimento do raciocínio lógico; no desenvolvimento da capacidade reflexiva/crítica (tabela2).

Tabela 2

Representações dos estudantes	
Importância que atribui às aprendizagens desta disciplina:	Fatores do êxito escolar nesta disciplina
Na análise de situações do dia-a-dia;	Variáveis individuais:
No tratamento da informação;	Género,
Na aquisição de métodos de organização do trabalho;	Idade,
Na capacidade de expressão oral;	Posição na fratria
Na capacidade de expressão escrita;	Espírito curioso.
Na capacidade de argumentação;	Variáveis do contexto escolar
No raciocínio lógico;	Conteúdos
Na capacidade reflexiva/crítica;	Métodos de ensino
	Dinâmica das aulas
	Horas de estudo

Para além disso averiguámos os fatores de que parece depender o seu êxito escolar nesta disciplina e a Importância da disciplina para as aprendizagens requeridas por outras matérias escolares e para a vida futura dos respondentes. Cruzámos estes dados com a caracterização dos sujeitos respondentes, nomeadamente no que se refere ao género, idade, posição na fratria, área de prosseguimento de estudos pretendida. Para categorizar a importância atribuída aos



itens utilizámos uma escala graduada de 1 a 5, com três posições de resposta (nada importante – 1; pouco importante – 3 e muito importante – 5).

Recolheram-se guiões de auto descrição de práticas de 12 professores (8 de Educação Visual e 4 de Educação Musical), a que corresponde o mesmo n.º de turmas.

Quanto aos questionários recolhidos e aplicados aos alunos eles foram em número de 117 (67 de Ed. Visual e 50 Ed. Musical).

Os dados quantitativos, quer os obtidos nos guiões de auto descrição, quer nos questionários aplicados aos alunos foram tratados pelo recurso ao programa SPSS. A descrição da operacionalização dos trabalhos propostos aos alunos, dada a sua dimensão reduzida, foi objeto de uma análise de conteúdo manual e serviu simplesmente como exemplificação.

Resultados

Os dados dos guiões de auto descrição de práticas dos professores

Representações sobre o conceito

Tal como se constata nas duas listas que seguem e que resumem os sentidos atribuídos pelos professores ao conceito de contextualização, é possível identificar o interesse dos alunos e a vida como os polos agregadores do seu entendimento sobre a temática.

- Educação Visual
 - *Aprofundar as questões sobre educação e sociedade, vida prática e os saberes.*
 - *Contextualizar é integrar em temas maiores, preferencialmente do interesse dos alunos*
 - *O contexto é a base para a aprendizagem.*
 - *Pôr em contexto é ligar a aprendizagem ao contexto da comunidade*
 - *Uma prévia abordagem aos conteúdos de anos anteriores contextualizando ao nível das turmas que tenho, verificando se correspondem ao nível pretendido pelo programa em curso.*



- Educação Musical
 - *Adequar reportórios aos interesses dos alunos em função das condições possíveis (espaços, tempos e equipamentos)*
 - *Enquadrar saberes dentro de um determinado contexto*
 - *Transformar o saber num interesse pessoal, dinâmico e social. Relacionar o conhecimento com a vivência e a necessidade dos alunos para a vida real*

Práticas curriculares mobilizadas pelos professores

Um primeiro conjunto de práticas curriculares refere-se à utilização de materiais autênticos. Em Desenvolvimento Curricular, entende-se comumente por materiais autênticos, substâncias, objetos, maquinaria, processos, cuja principal utilização não é escolar (ex.: seres vivos - vegetais ou animais, rochas, produtos químicos, alimentos, quaisquer objetos de uso quotidiano e outros artefactos, quaisquer máquinas de uso comum ou industrial; quaisquer processos de uso comum, científico ou industrial). Dessa forma quis-se averiguar até que ponto os professores articulavam os saberes das suas disciplinas com o recurso a esses materiais. 10 dos 12 professores disseram ter usado materiais autênticos nas aulas com as turmas em apreço.

Da tabela seguinte (tabela3) constam alguns dos exemplos referidos pelos professores como estando associados a esse uso, bem como as dificuldades sentidas durante o mesmo.

Tabela 3

	Utilização de materiais autênticos: Exemplos	Utilização de materiais autênticos: Dificuldades
Educação Visual	objetos utilitários (design diferente de artesanato) objetos naturais (troncos, flores, folhas) objetos pessoais)sapatilha, mochila, boné)	Alteração de dinâmicas da aula e constrangimentos ao nível da turma Coletar os materiais para os dias de aula
Educação Musical	Fontes sonoras de: brinquedos, telemóveis, papel, plástico, caixas de música e objetos do quotidiano. Piano digital, gravador e microfone.	Falta de diversidade. Qualidade dos materiais

É possível constatar que os objetos do quotidiano são usados nestas duas disciplinas e só não o são mais porque há pouca diversidade disponível para a Educação Musical, ou a tarefa de os recolher em tempo útil é uma dificuldade na disciplina de Educação Visual.

A utilização de materiais autênticos serve o propósito principal de potenciar o interesse e a motivação dos alunos e tal objetivo é comum às duas disciplinas em análise. Também o estímulo do raciocínio hipotético dedutivo dos alunos foi considerado importante para justificar o recurso aos materiais autênticos (imagem 1).

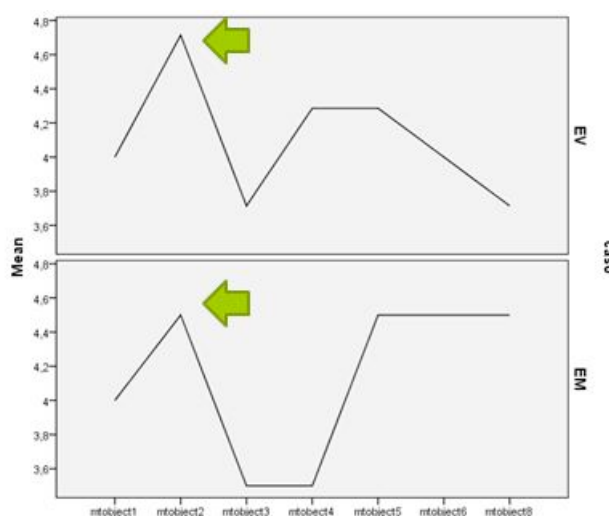


Imagem 1 – Legenda dos objetivos.

- 1 - Demonstrar conhecimentos/ princípios/ teorias/ leis, estudados
- 2 - Potenciar o interesse e a motivação dos alunos para a disciplina
- 3 - Desenvolver competências de problematização e produção científica
- 4 - Desenvolver e estimular o raciocínio indutivo dos alunos
- 5 - Desenvolver e estimular o raciocínio hipotético-dedutivo dos alunos
- 6 - Demonstrar o impacto social da ciência e da tecnologia
- 7 - Demonstrar a cientificidade de objetos do quotidiano

O recurso a materiais autênticos resultou da formação inicial e da autoformação dos docentes. As outras dimensões em apreço a saber, o recurso ao manual escolar, a existência de formação contínua concorrente, a influência do Departamento curricular ou a influência de outros professores, foram procedimentos subscritos em cerca de metade dos casos.

Pese embora os professores inquiridos tenham considerado que, do ponto de



vista processual, os objetivos corresponderam ao que tinham planeado, os resultados produzidos pela introdução dos materiais autênticos ficaram aquém do esperado.

Um segundo grupo de estratégias que se associam à contextualização curricular diz respeito à realização de projetos de intervenção, por recurso a conhecimentos disciplinares. 11 dos 12 professores desenvolveram projetos de intervenção com estas turmas, de que são exemplo os constantes na tabela 4. Entre as dificuldades encontradas pelos professores de Educação Visual constam algumas questões logísticas como a falta de espaços ou o tempo reduzido, mas também alguma dificuldade constatada entre os alunos da sua expressão criativa.

Tabela 4

	Realização de projetos de intervenção: Exemplos	Realização de projetos de intervenção: Dificuldades
Educação Visual	Cadeira <i>parade</i> . Cenário para peça de teatro. Escultura com elementos recuperados, construção de embalagens	Criatividade/dificuldade em exprimir sensações Falta de espaço ou parede para conter a grande dimensão do cenário Pouca carga horária para desenvolvimento do projeto.
Educação Musical	Pequenas apresentações torneios de videojogos.	Não foram referidas dificuldades

Quanto aos objetivos do recurso curricular a estes projetos, os professores das duas disciplinas diferenciam-se, como se verifica no gráfico comparativo que segue (imagem 2). Potenciar o interesse e a motivação, estimular o raciocínio indutivo e demonstrar o interesse da disciplina são objetivos importantes para os professores de educação visual. Ao invés, desenvolver competências de problematização e estimular o raciocínio hipotético são objetivos mais importantes para os professores de Educação Musical.

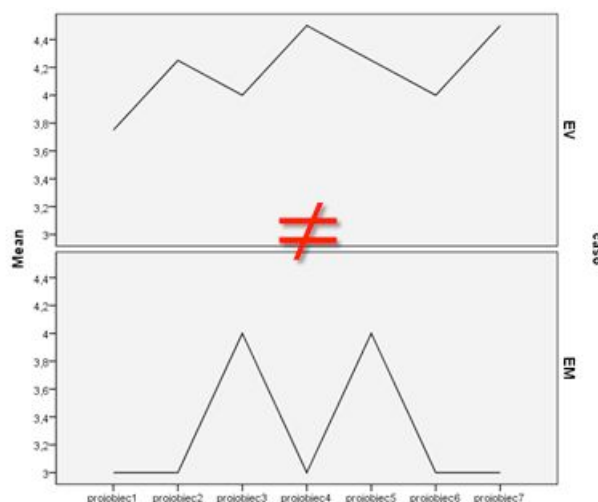


Imagem 2 – Legenda dos objetivos.

- 1 - Demonstrar conhecimentos/ princípios/ teorias/ leis, estudados
- 2 - Potenciar o interesse e a motivação dos alunos para a disciplina
- 3 - Desenvolver competências de problematização e produção científica
- 4 - Desenvolver e estimular o raciocínio indutivo dos alunos
- 5 - Desenvolver e estimular o raciocínio hipotético-dedutivo dos alunos
- 6 - Demonstrar o impacto social da ciência e da tecnologia
- 7 - Demonstrar o potencial de conhecimento e intervenção da sua disciplina

A decisão sobre a realização de projetos de intervenção resultou **algumas vezes** da influência dos descritores considerados, a saber: da formação inicial; da autoformação dos docentes, formação contínua, influência do Departamento curricular, de outros professores e da sugestão dos alunos. O manual escolar quase nunca foi o recurso inspirador.

Tal como havia antes sido referido a propósito da utilização de materiais autênticos, também no que toca ao desenvolvimento de projetos de intervenção, os objetivos corresponderam, processualmente, ao que os professores tinham planeado, mas os resultados produzidos ficaram aquém do esperado.

Um terceiro conjunto de práticas foi associado à recuperação/exploração dos saberes tradicionais. Se é certo que muitos conhecimentos ditos de senso comum, constituem um obstáculo ao conhecimento científico e escolar, também é válido afirmar que muitas das tecnologias usadas tradicionalmente mobilizam, às vezes sem consciência disso, práticas que têm uma explicação científica que as tornam eficazes. É neste sentido de esclarecer o senso comum que estas práticas se justificam como



contextualização curricular. 9 dos 12 professores desenvolveram atividades com recurso a saberes tradicionais com estas turmas, o que significa poder afirmar-se que estes professores subscrevem a urgência de contribuir para um senso comum esclarecido. Todavia, como se verifica na tabela 5, estas práticas colidem com a opinião das famílias e dos alunos sobre o que deve ser ensinado na escola. Também parece haver pouco tempo disponível para realizar trabalhos desse teor.

Tabela 5

Exploração dos saberes tradicionais: Exemplos		Exploração dos saberes tradicionais: Dificuldades
Educação Visual	Filigrana portuguesa	Falta de sensibilização e conhecimento no agregado familiar para estes saberes ligados à educação visual
		Falta de tempo. Poucas horas letivas
Educação Musical	Perspetivas isométricas e simétricas; pesquisa da arte popular e erudita	Motivar os alunos para a recuperação/exploração de saberes tradicionais.
		Falta de tempo. Poucas horas letivas
		Formas de inclusão do local/ cidade no desenvolvimento do currículo disciplinar

A coincidência entre os professores sobre o principal objetivo destas práticas curriculares nota-se na prevalência do objetivo de potenciar a motivação e o interesse dos alunos. Todavia, para os professores de Educação visual é o raciocínio indutivo que constitui objetivo mais importante (imagem 3).

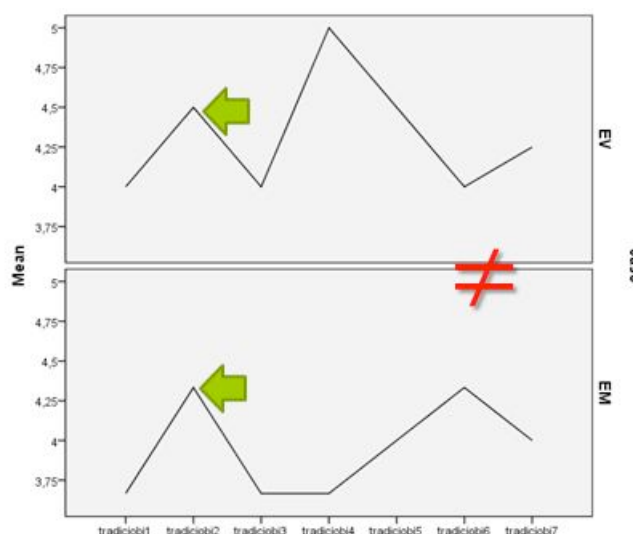


Imagem 3 – Legenda dos objetivos.

- 1 - Demonstrar conhecimentos/ princípios/ teorias/ leis, estudados
- 2 - Potenciar o interesse e a motivação dos alunos para a disciplina
- 3 - Desenvolver competências de problematização e produção científica
- 4 - Desenvolver e estimular o raciocínio indutivo dos alunos
- 5 - Desenvolver e estimular o raciocínio hipotético-dedutivo dos alunos
- 6 - Demonstrar o impacto social da ciência e da tecnologia
- 7 - Demonstrar o potencial científico dos saberes tradicionais

A decisão sobre a realização destas atividades resultou **algumas vezes** da influência dos descritores considerados, a saber: do manual escolar, da formação inicial; da autoformação dos docentes, formação contínua, influência do Departamento curricular, de outros professores e da sugestão dos alunos.

No que se refere à consecução e eficácia da prática curricular, e mesmo que muitos dos objetivos planeados tenham sido realizados, em 3 casos os resultados produzidos foram insuficientes.

O último grupo agregador de práticas de contextualização curricular foi a inclusão explícita de aspetos locais no currículo – Inclusão do local/cidade. Metade dos professores inquiridos consideraram desenvolver o currículo da sua disciplina pelo recurso à inclusão de componentes locais, como se constata na tabela 6.



Tabela 6

	Inclusão da cidade/local: Exemplos	Inclusão da cidade/local: Dificuldades
Educação Visual	<p>Estudo do museu de escultura de S. Tirso;</p> <p>Abordagens de trabalhos – a poesia está na rua;</p> <p>Parceria com Centro Cultural de X.</p> <p>Representação de paisagens urbanas na sala de aula</p>	<p>Alguns alunos sentem dificuldades na investigação. Não têm internet em casa ou não se sentem suficientemente empenhados na pesquisa.</p>
Educação Musical	<p>Grupo musical de Y;</p> <p>Ensaaios para as rusgas S. Joaninas.</p>	<p>Não foram referidas dificuldades</p>

A decisão sobre a inclusão do local nas atividades curriculares resultou da influência dispersa dos descritores considerados, todavia, o manual escolar e a formação contínua não constituíram a origem dessas atividades.

Os professores diferenciam-se quanto à maioria dos objetivos destas práticas curriculares, como se constata na imagem 4.

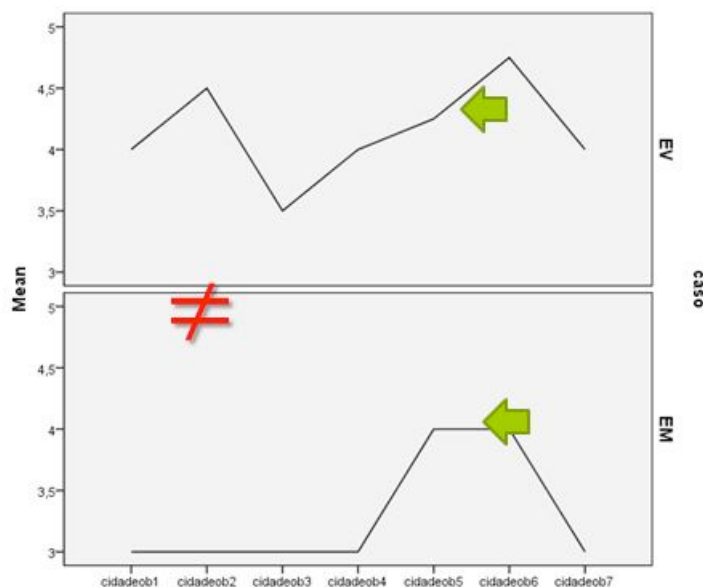


Imagem 4 – Legenda dos objetivos.

- 1 - Demonstrar conhecimentos/ princípios/ teorias/ leis, estudados
- 2 - Potenciar o interesse e a motivação dos alunos para a disciplina

- 3 - Desenvolver competências de problematização e produção científica
- 4 - Desenvolver e estimular o raciocínio indutivo dos alunos
- 5 - Desenvolver e estimular o raciocínio hipotético-dedutivo dos alunos
- 6 - Demonstrar o impacto social da ciência e da tecnologia
- 7 - Intervir socialmente

Quanto à eficácia destas práticas e pese embora muitos dos objetivos planeados terem sido realizados, os resultados produzidos ficaram aquém dessa realização processual.

Os dados dos questionários aplicados aos alunos

Tal como se referiu na metodologia, os resultados dos alunos foram obtidos através de questionários que associavam a importância atribuída por aqueles às disciplinas em questão, Educação Musical ou Educação Visual, enquanto contribuintes para o desenvolvimento de competências ditas transversais e que estão associadas ao conceito de contextualização curricular, porquanto transcendem o domínio estrito das competências disciplinares. Além disso, numa pergunta aberta solicitou-se aos estudantes que identificassem a importância das aprendizagens realizadas para o seu futuro. Os resultados que se apresentam dão conta dessas duas dimensões.

A **disciplina** a que se reportam os alunos, EV ou EM **diferencia** as suas respostas em cinco dos oito descritores. São eles: no desenvolvimento da capacidade de análise de situações do dia-a-dia; na aquisição de métodos de tratamento da informação; na aquisição de métodos de organização do trabalho; no desenvolvimento da capacidade de expressão oral; no desenvolvimento da capacidade de argumentação. As diferenças são estatisticamente significativas, (respetivamente, $t=2,6$, $t=3,0$, $t=2,1$, $t=4,6$ e $t=2,7$, para um $p<0.05$) e são sempre os estudantes de Educação Musical que valorizam mais as competências que os seus colegas de Educação Visual (imagem 5).

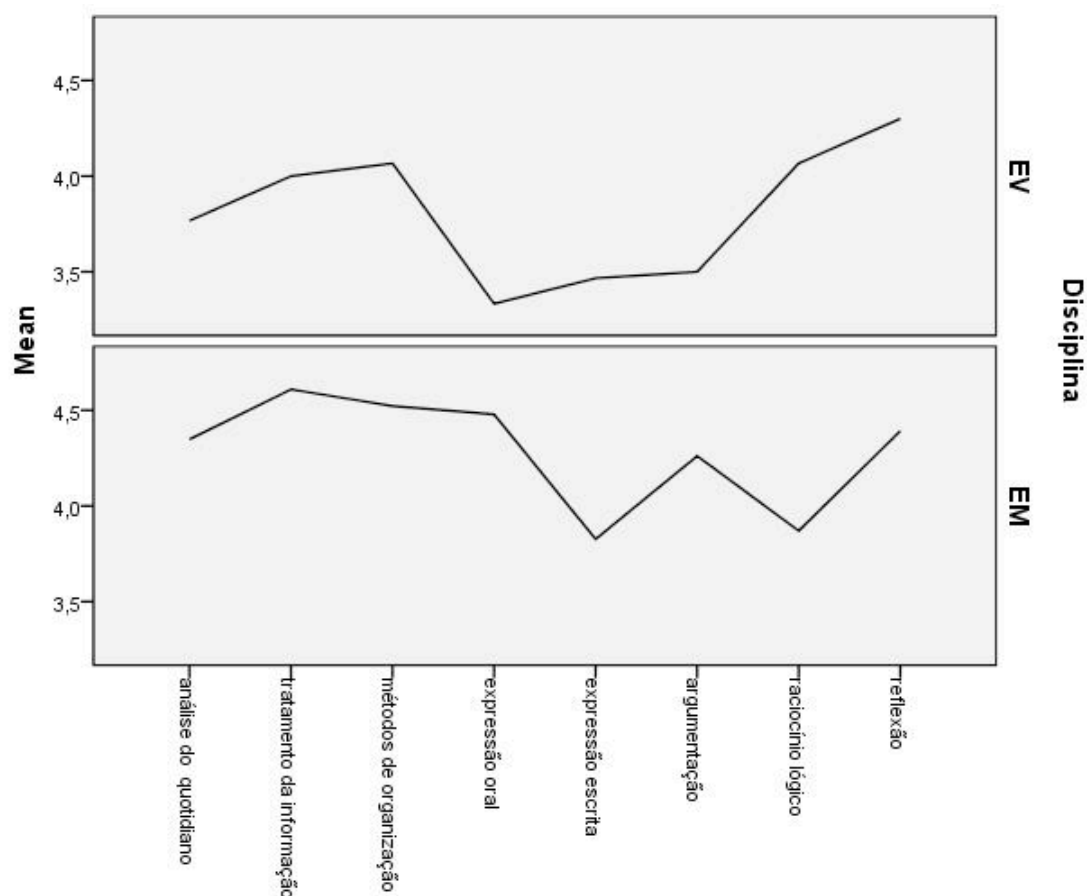


Imagem 5.

A auto percepção como sendo uma pessoa curiosa diferencia quatro descritores, a saber: no desenvolvimento da capacidade de análise de situações do dia a dia; na aquisição de métodos de tratamento da informação, no desenvolvimento da capacidade de argumentação; no desenvolvimento da capacidade de reflexão. As diferenças são estatisticamente significativas, (respetivamente, $t=2,5$, $t=2,8.0$, $t=2,0$, e $t= 2,7$, para um $p<0.05$) e são sempre os estudantes que se consideram curiosos ($N=77$) que valorizam mais as disciplinas como capazes de promover aquelas competências que os alunos que se consideram pouco ou nada curiosos ($MN=39$) (imagem 6).

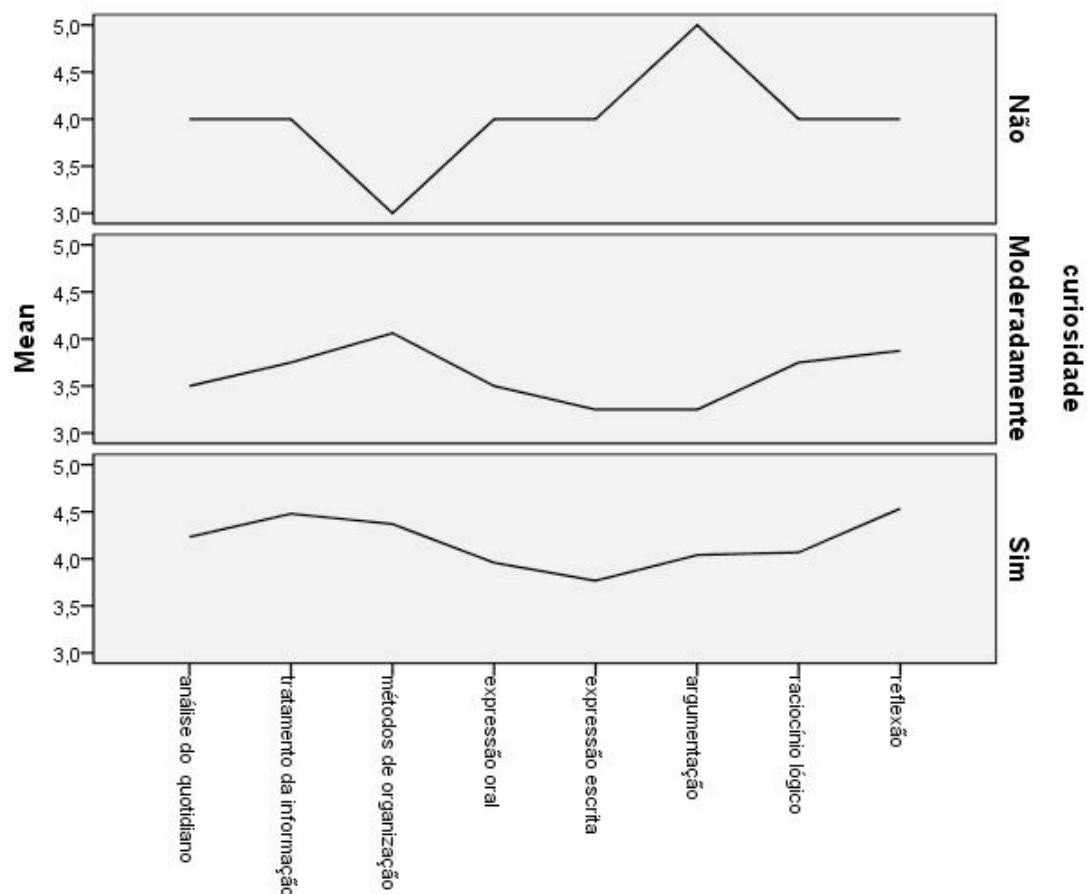


Imagem 6.

O **género**, a **idade**, a **habilitação da mãe** ou do **pai**, a posição na **fratria** ou a sua existência e a **nota obtida** no 1º período não explicam as diferenças entre os sujeitos.

Não há uma tendência unívoca entre os **fatores que explicam o sucesso** e as **capacidades** que foram perguntadas aos estudantes. Todavia é possível considerar que se os Conteúdos, os Métodos de ensino e a dinâmica das aulas parecem ter os mesmos níveis de importância no desenvolvimento das competências em análise, o mesmo não pode dizer-se do fator “horas de estudo”, que assume valores modestos na capacidade de tratamento de informação e no desenvolvimento da expressão oral. (imagem 7).

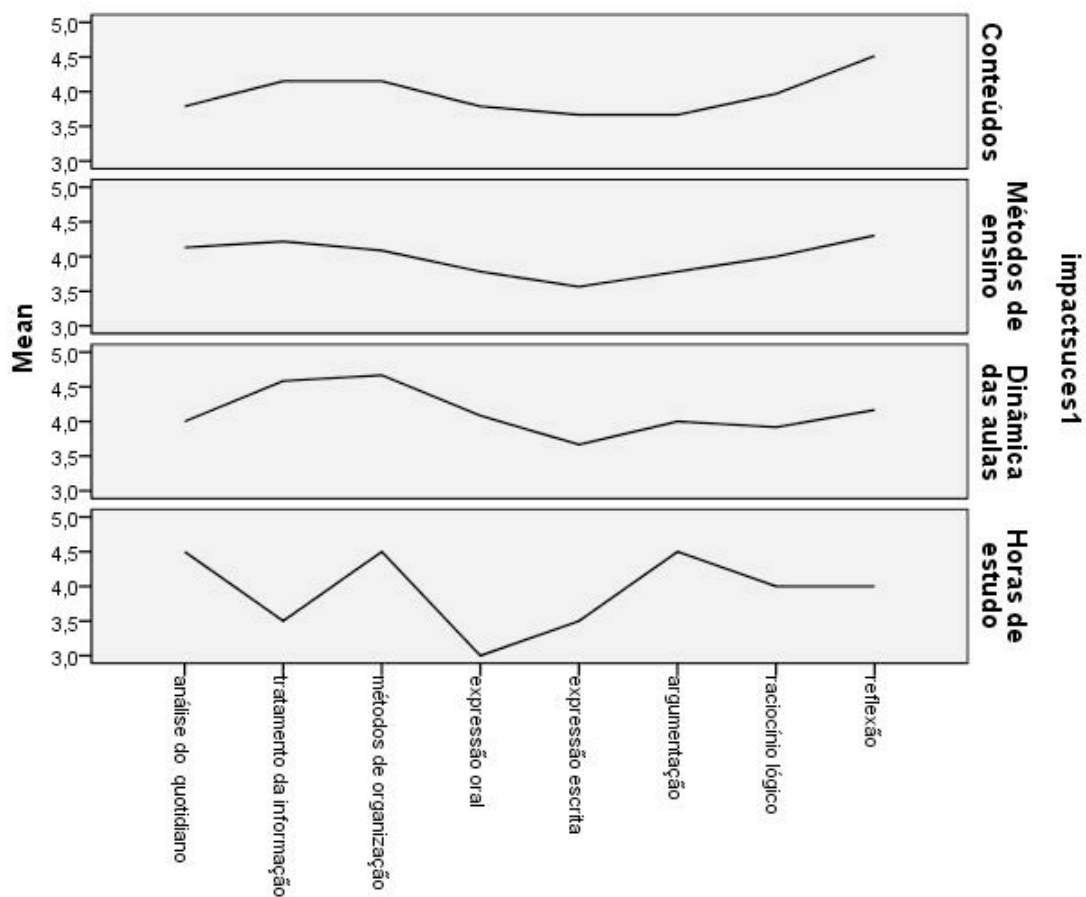


Imagem 7.

Quanto à importância das aprendizagens realizadas para o seu futuro, os exemplos e as razões adiantadas pelos alunos permitem uma diferenciação entre uma posição mais vocacional e utilitária e uma posição que pode considerar-se afim a um ideal de formação geral, ou promotora de mais cidadania. São exemplo da primeira posição afirmações como: *eu no futuro quero ser engenheiro civil e necessito de E.V., para se precisar de um postal para o natal, ou para cantar ou tocar algum instrumento em bandas e ou profissionalmente e ainda aprender a tocar novos instrumentos, aprender todos os tipos de músicas*. São exemplo da segunda posição depoimentos como: *[desenvolver o] espírito crítica, apreciação global; aprender a pensar pela nossa cabeça/ criticar a sociedade; perspetivar o sentido da Arte em si ou ainda, esta disciplina é boa para me ajudar a desenvolver o meu raciocínio lógico e a minha capacidade reflexiva e crítica*.

Discussão

Os professores entendem por práticas de contextualização curricular atividades que se associam às quatro estratégias identificadas, a saber: utilização de materiais autênticos, dinamização de projetos de intervenção, recuperação de saberes tradicionais e inclusão do local no desenvolvimento do currículo. Pese embora cada uma destas estratégias relevar de um movimento de construção curricular diferenciado, pois não é o mesmo usar materiais autênticos para exemplificar um conteúdo curricular, ou querer dialogar com o local onde se está de forma a transformá-lo numa componente curricular, as duas formas assumem para os professores a materialização da ideia de prática que àqueles importa assegurar. Parece poder relacionar-se esta importância com a que é atribuída sempre ao objetivo de promover o interesse e a motivação dos estudantes como a razão mais importante para contextualizar. Outra ideia que parece reforçar a importância deste objetivo decorre do próprio conceito de contextualização curricular adiantado pelos professores envolvidos: trata-se de *adequar reportórios aos interesses dos alunos em função das condições possíveis*. Tais resultados são consistentes com outros trabalhados por Mouraz et al (2012).

No entanto, e se os esforços de contextualização são efetivos e meritórios sobra a questão sobre as razões de não estarem sempre associados a bons/melhores resultados. De facto, constatou-se que os objetivos das práticas curriculares foram de um modo geral atingidos, mas tal não se traduziu em igual proporção na melhoria dos resultados dos estudantes. Uma hipótese explicativa desta diferença pode estar em algumas dificuldades identificadas como a da menor sensibilização dos alunos (e suas famílias) para este tipo de ligações entre o currículo e a vida, que lhes daria menor estatuto. Também a falta de práticas culturais, ou um menor envolvimento dos alunos em atividades de cariz artístico poderia ajudar a explicar esta discrepância. A ser assim e esta é uma hipótese que carece de fundamento poderíamos considerar que há dois efeitos possíveis nas práticas de contextualização curricular e que se orientam para duas finalidades distintas. A primeira, já identificada por Lopes (2002) está associada a uma episteme de cariz tecnológico válida nas práticas de contextualização a dimensão mais utilitária de aplicação. A segunda inscreve-se no conceito mais geral de transposição curricular que relaciona, interliga, traduz para outros campos culturais e científicos, conhecimentos que são aprendidos num contexto mais local. Serve a esta episteme a ideia que todo o conhecimento do local é



um conhecimento global, bem como todo o conhecimento global releva de um conhecimento local (Santos,1988).

Apesar disso, entre os exemplos adiantados pelos professores, como práticas curriculares contextualizadoras do saber pode ler-se também uma preocupação de auto justificação da importância da disciplina no currículo e que é consonante com a apreciação que os estudantes fazem da mesma.

De facto, na identificação dos sentidos das aprendizagens realizadas pelos alunos naquelas duas disciplinas, e do seu ponto de vista, constata-se que eles validam as tarefas realizadas como conducentes e promotoras de competências específicas e transversais, que justificam porque vale a pena estudá-las.

Conclusões Substantivas

Os professores entendem a contextualização curricular sobretudo de acordo com os referenciais do **aluno**, dos **seus interesses** e do **local**. As práticas curriculares que promovem, associam-se ao referencial da contextualização curricular e do ponto de vista processual corresponderam aos objetivos planeados. As dificuldades referidas não impediram de forma notória o esforço de contextualização. Todavia, **os efeitos** dessas práticas nas aprendizagens dos estudantes parecem ficar sempre **aquém do planeado**.

As **aprendizagens** realizadas pelos alunos associam-se **positivamente** ao desenvolvimento das **competências** perguntadas, que se associam à vocação transversal das disciplinas e à sua capacidade para promover aprendizagens significativas nos estudantes.

Todavia, os sentidos atribuídos pelos alunos às aprendizagens realizadas em relação ao seu **futuro**, tendem a valorizar a **dimensão vocacional e utilitária** em detrimento de uma formação mais geral.

Referências Bibliográficas

- Applebee, A. N. (1996) *Curriculum as conversation: Transforming traditions of teaching and learning*. London: University of Chicago Press.
- Biesta, G. (2002). How general can *Bildung* be? Reflections on the future of a modern educational ideal. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), pp377-390.

- Biesta, G. (2009). Building bridges or building people? On the role of engineering in education. *Journal of Curriculum Studies*, 41, (1), pp 13–16
- Kant, I. (1988). *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Ed. 70. [1ª ed - 1784].
- Gibbons, M. Nowotny, H. & Scott, S (1994). *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage Publications.
- Kärkkäinen, K. (2012), “Bringing About Curriculum Innovations: Implicit Approaches in the OECD Area”, *OECD Education Working Papers*, No. 82, OECD.
- Leat, D., Thomas, U. & Reid, A. (2012). The Epistemological Fog in Realising Learning to Learn in European Curriculum Policies. *European Educational Research Journal*, 11 (3), pp.400-411.
- Lopes, A. C. (2002). Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação e Sociedade*. vol. 23, 80, pp. 386-400
- Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico– Competências essenciais*. Lisboa: ME-DEB.
- Morgado, J.C., Leite, C, Fernandes, P, Mouraz, A e Figueiredo, C. (no prelo) . O Lugar da Contextualização Curricular nos Discursos Políticos sobre Educação em Portugal. *Atas da Afirse 2012*. Lisboa: Instituto da Educação / AFIRSE.
- Mouraz, A.; Fernandes, P. & Morgado, J.C. (2012). Contextualisation curriculaire: des discours aux pratiques. *La Recherche en Éducation*, 7, p. 31-44.
- Nowotny, H. Scott, S. & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science: knowledge and the public in an age of uncertainty*. London: Polity Press.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P. & Taubman, P. (1998). “Understanding curriculum: a postscript for the next generation”. In S. Hopmann & B. GUNDEM (Eds), *Didaktik and/or Curriculum : an international dialogue*. (pp.265-305). New York: Peter Lang.
- Santos, B. S. (1988). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.
- Silva, T.T (2000). *Teorias do Currículo*. Porto : Porto Editora.
- Young, M. (2007) *Bringing Knowledge Back In: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.

ⁱ Em itálico constam as expressões que foram adaptadas.